

Revue  
internationale  
d'éducation de Sèvres

## Revue internationale d'éducation de Sèvres

20 | décembre 1998  
La formation des enseignants I

---

### Formation des enseignants ou déformation professionnelle ?

Le jeu des réformes éducatives en Espagne

*Training of teachers or professional distortion. The role of educational reforms in Spain*

Amalia Ayala de la Peña et Ángel González Hernández

Traducteur : Laure Robert

---



#### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/2821>

DOI : 10.4000/ries.2821

ISSN : 2261-4265

#### Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

#### Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 1998

Pagination : 37-59

ISSN : 1254-4590

#### Référence électronique

Amalia Ayala de la Peña et Ángel González Hernández, « Formation des enseignants ou déformation professionnelle ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 20 | décembre 1998, mis en ligne le 17 avril 2013, consulté le 20 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/2821> ; DOI : 10.4000/ries.2821

---

Ce document a été généré automatiquement le 20 avril 2019.

© Tous droits réservés

---

# Formation des enseignants ou déformation professionnelle ?

Le jeu des réformes éducatives en Espagne

*Training of teachers or professional distortion. The role of educational reforms in Spain*

Amalia Ayala de la Peña et Ángel González Hernández

Traduction : Laure Robert

---

## Une trajectoire née au siècle des Lumières

- 1 En introduction à notre sujet de la réforme des projets d'étude ou de formation des professeurs, nous ferons allusion au mouvement de réforme du despotisme éclairé de la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle en Espagne.
- 2 En effet, le système éducatif espagnol trouve ses origines dans les réformes éducatives du siècle des Bourbons. Dans la nécessité de régénérer le pays, le gouvernement s'est saisi – avec l'optimisme caractéristique du siècle des Lumières – du problème de l'instruction publique. Pour introduire la science moderne en Espagne, c'est à l'Université que furent consacrés les premiers et les plus importants efforts des politiques réformistes. Des rapports furent élaborés comme le projet de Mayans et Siscar en 1767 : *Rapport au Roi sur les méthodes d'enseignement dans les universités espagnoles*. Par la suite, le Conseil de Castille promulgua l'arrêt du 28 novembre 1770 qui formulait des instructions pour l'élaboration de nouveaux projets dans toutes les facultés.
- 3 Le désir de réforme des politiciens des Lumières se concentrait pour ce qui est de la politique économique, sur quatre activités : l'agriculture, l'industrie, le commerce et la navigation, ce qui sera à l'origine du concept de *fomento*<sup>1</sup> et la dénomination originelle d'un ministère qui accueillera en son sein l'Instruction publique, jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle. Le *fomento* n'a pas été étranger à une conception plus élevée de ce que devait être l'éducation

et à la nécessaire réforme de l'Université qui eut pour seul résultat la perte de son autonomie. L'instruction fut découpée en quatre secteurs :

- l'enseignement élémentaire ;
- les études des lettres classiques ;
- la formation professionnelle ;
- les nouvelles études.

- 4 Ces quatre secteurs peuvent aujourd'hui facilement être identifiés aux types d'enseignement obligatoire dans le système éducatif espagnol, l'élémentaire correspondant au primaire et les trois autres, à l'enseignement secondaire. Les hommes des Lumières espagnols, face à l'impossible réforme de l'Université, totalement enkystée, préconisent sa fermeture et son remplacement par de nouvelles institutions comme les instituts de Navigation et de Minéralogie, de Botanique, de Zoologie... ou une « université » de Sciences et d'Arts comme celle qui était prévue sur le Paseo de Madrid, en plus de la traditionnelle université *Complutense* (d'Alcala de Henares).

## Un enseignement précaire et inégalitaire

- 5 L'enseignement élémentaire était très précaire et la formation des maîtres très insuffisante, le curriculum des enfants se limitant à l'écriture, à la lecture et au calcul, en plus de la doctrine chrétienne. À la différence des instituteurs, les nombreuses institutrices ne savaient pas, le plus souvent, écrire et à peine lire : l'enseignement des petites filles se limitait à la couture et au catéchisme. La constitution du collège académique du Noble Art des Premières Lettres permirent les dispositions de 1771 qui fixèrent les conditions requises pour l'exercice de l'enseignement élémentaire. Plus tard, la *Real Cedula* de 1781 établit un certain caractère obligatoire de l'enseignement par les sanctions qu'elle imposait aux parents et aux autorités responsables de la scolarisation. À la réforme du curriculum conduite par l'Association du collège académique de l'Art Noble des Premières Lettres vint s'ajouter la création en 1786 de l'*Academia de Maestros de Madrid*, et l'ouverture d'une *Escuela Normativa* modèle d'enseignement moderne, celle de San Isidro.
- 6 Les écoles de latinité en Espagne jouissaient d'une meilleure santé que celle de l'enseignement élémentaire. À en croire R. Kagan<sup>2</sup> elles n'étaient pas moins de quatre mille dans toute l'Espagne, un siècle avant cette fièvre de réforme éclairée : « En matière éducative, l'Espagne, ou plus exactement la Castille des XVI<sup>e</sup> et XVII<sup>e</sup> siècles, devrait être la norme pour mesurer et comparer les réalisations des autres pays (...). La Castille a expérimenté sa propre « révolution culturelle » ; elle a eu lieu en Castille – plusieurs décennies avant le nord de l'Europe – à l'exception peut-être de certains États italiens, et avec une intensité qui n'a été atteinte ni en Angleterre, ni en France et ne parlons pas des États allemands. »
- 7 Ce développement de l'éducation « intermédiaire » est due<sup>3</sup> aux besoins des « nouvelles monarchies » : les besoins de la structure sociale résultant de l'affaiblissement des industries, des métiers, et de la situation d'une paysannerie appauvrie, vont faire des « écoles de latinité » l'unique voie d'accès vers un type de vie différencié de celui des masses, à travers le service dans le clergé et dans les charges administratives. Les principaux problèmes concernaient la mauvaise qualité de nombreux « maîtres de latin », le manque de méthodes et le fait que le cursus était exclusivement la propédeutique – comme intermédiaire – entre l'école et l'université. Jamais la qualité des textes, le niveau

des matières ni les méthodes ne furent acceptables. Comme pour l'enseignement élémentaire, une réforme devenait urgente. Elle fut prise en charge par les ordonnances de 1755 pour les maîtres de latinité et la création de l'Académie latine de Madrid. Le latin, base de la culture qui distinguait les personnes cultivées des analphabètes, les riches des pauvres – étant l'instrument d'accès aux charges de direction –, devint un symbole de distinction entre l'élite et le reste de la société. Latin et éducation secondaire, longtemps assimilés, planent encore aujourd'hui comme propédeutique à l'université, alors qu'une société moderne a besoin d'étendre un authentique enseignement secondaire, voie vers la professionnalisation, à toute la population. Les hommes des Lumières se sont rapidement consacrés à créer des écoles de métiers (*Escuales de Officios*) pour la promotion ou le développement de l'industrie. L'action parallèle des sociétés royales d'amis du pays et l'incidence de la fondation des académies de Beaux-arts, vont être décisives pour la multiplication des écoles de dessin qui jouaient le rôle d'appui aux écoles de métiers. Ces écoles financées par les Sociétés économiques, reçurent le nom de « patriotiques », peut-être, comme le dit Ruiz Berrio<sup>4</sup> « à cause de la conjonction de l'estime de l'apprentissage d'un métier, du fondement économique de la réforme éducative, de la valeur croissante accordée à l'industrie et d'un nationalisme naissant... ».

- 8 « Patriotiques » furent aussi appelés d'autres *Institutos* pour des études nouvelles qui n'avaient pas leur place dans les universités devenues caduques – et dont la bourgeoisie naissante avait besoin pour « élever des citoyens » dans une civilisation qui rongerait l'édifice féodal. Le monstre de la monarchie absolue s'est ainsi dévoré en créant l'appareil d'un État qui avec l'Église vont offrir de nouvelles carrières et de nouveaux emplois pour lesquels sont nécessaires des études qui n'ont pas leur place à l'université.

## La formation des enseignants au service de la naissance de l'État national espagnol

### Éducation et Constitution

- 9 Le fait institutionnel de se doter d'un cadre légal supérieur – fondement de toute disposition juridico-politique de l'État – apparaît comme une nécessité dans la cristallisation de la nation. L'évolution vers l'égalité, avec comme dénominateur commun tous les citoyens de l'État, a pour corrélation l'intervention publique dans les affaires éducatives, leur institutionnalisation et, par conséquent, la considération des droits et devoirs de tous les citoyens. La nouvelle organisation sociopolitique que l'État moderne inaugure, a pour conséquence aussi une institutionnalisation éducative ou politique scolaire. Nous nous référerons aux premiers jalons qui marquent l'apparition de l'éducation comme service public et son développement dans la création d'écoles et la formation des enseignants. La Constitution espagnole de 1812, la première d'Europe après la Déclaration des droits de la Révolution française, va intituler « De l'Instruction publique » son Titre IX. Après avoir prescrit que « dans toutes les villes de la monarchie » on établira des écoles de Premières Lettres où on apprendra aux enfants à lire, écrire et compter, ainsi que le catéchisme de la religion catholique, qui comprendra également une brève exposition des obligations civiles<sup>5</sup>, elle promulgue dans l'article 369 « qu'il y aura une direction générale des études, composée de personnes à l'instruction reconnue, qui aura la charge, sous l'autorité du gouvernement, de l'inspection de l'enseignement public ».

## Projets et lois d'enseignement jusqu'à la loi Moyano de 1857

- 10 Cependant, le premier projet – rapports de Quintana de 1813, (inspiré du *Mémoire sur l'instruction publique* de Condorcet) – n'apparaît qu'en 1821 sous le titre de *Règlement général de l'instruction publique*. Après la décennie honteuse de la restauration de l'absolutisme, va apparaître en 1834 l'ordre royal *Instrucción para el régimen y gobierno de las escuelas de primeras letras del reino* (Instruction pour le régime et le gouvernement des écoles de Premières Lettres du royaume) qui réaffirme l'importance, pour tous les Espagnols, de l'enseignement primaire, de la formation des instituteurs et de la rénovation des méthodes. Deux ans plus tard en 1836, le projet général de l'instruction publique, dit *Projet du Duc de Rivas*, exprime le désir de « propriété » de la bourgeoisie « en impliquant, évidemment, l'inégalité résultant de l'éducation différente obtenue »<sup>6</sup>. Ce projet conçoit l'enseignement secondaire comme les études « qui sont nécessaires pour compléter l'éducation générale des classes aisées », études divisées en deux genres, l'élémentaire et le supérieur et suivies dans les lycées. Ce projet prévoit une formation professionnelle du professorat et un système d'entrée dans l'enseignement officiel à travers un concours dont l'un des exercices était un examen sur la science et sur la pédagogie ou méthode d'enseignement et éducation.
- 11 Pour l'enseignement primaire, ce projet de 1836 a servi à élaborer une loi – le projet d'instruction primaire de 1838 – qui restera en vigueur vingt ans, jusqu'à la loi Moyano (1857).
- 12 Ce projet d'instruction primaire a servi également pour mettre en marche les écoles normales, « réglementées » déjà en 1837 et dont la première apparition comme école normale centrale date du 8 mars 1839. Les allusions du dit règlement à la formation du maître et à ses qualités sont claires : « l'objet est de former des maîtres d'écoles et surtout des maîtres de village : toutes les connaissances qu'ils acquerront devront être solides, pratiques, capables d'être transmises aux enfants de personnes simples et pauvres qui destinés à des travaux continuels et matériels, n'auront pas le temps nécessaire à la réflexion et l'étude ; et il ne faut pas oublier qu'une instruction variée et étendue, mais superficielle en tout ôte toujours à ceux qui la reçoivent les aptitudes requises pour les fonctions nécessaires auxquelles elles sont destinées ».
- 13 La réussite de cette législation et l'intérêt que les écoles normales portèrent au développement de l'enseignement primaire firent, qu'en 1845, quarante d'entre elles étaient déjà établies, soit la presque totalité des cinquante qui existeront un siècle plus tard (vers 1950).

## La professionnalisation progressive des écoles normales de 1857 à 1970

### L'importance de la loi Moyano (1857)

- 14 L'importance de la loi Moyano dans l'enseignement primaire en Espagne est due à la durée pendant laquelle elle est restée en vigueur : depuis 1857 jusqu'en 1970, au déclin du régime de Franco, il n'y eut aucune autre loi générale d'instruction publique en Espagne. Elle reste le point de référence d'où partira la formation des instituteurs, pendant

presque un siècle et demi. Il est vrai que bien que cette loi soit restée en vigueur pendant toute cette période, elle s'est souvent trouvée obsolète du fait des avatars politiques de l'histoire constitutionnelle et politique tourmentée de l'Espagne. En tous cas, avec elle et jusqu'en 1970, on a écrit un chapitre de l'implantation généralisée de l'école comme phénomène institutionnel dans l'histoire moderne espagnole. La loi du 9 septembre 1857, en ce qui concerne les écoles normales, prescrivait qu'il n'y en aurait qu'une dans chaque capitale de province ; cette loi nous disait aussi que, pour la formation des instituteurs, on allait prendre en considération une véritable formation professionnelle. La conséquence, c'est qu'en 1858, on élaborait un programme général d'études pour les écoles normales et un règlement qui resta en vigueur pendant presque quarante ans, jusqu'en 1898. Cependant et malgré ces prescriptions, on eut la possibilité de supprimer les écoles normales dans les provinces qui ne pouvaient pas subvenir à leurs besoins. Cette question était liée au problème politique qui allait troubler les dernières années du règne d'Isabelle II, détrônée en 1868. En réalité, les orientations visant à contrôler le professorat et à minimiser sa formation dans les écoles normales, étaient inspirées par un esprit réactionnaire qui essayait de contrôler à travers la formation des instituteurs dans les écoles normales, leur influence dans le développement des idées et de la liberté. Ce contrôle ne parut pas encore suffisant, c'est pourquoi, le 2 juin 1868, on prescrivit la disparition des écoles normales et l'intégration de leur enseignement dans les lycées d'enseignement secondaire. Cela manifestait à l'évidence le désir du pouvoir de contrôler les formateurs aux différents niveaux de l'enseignement.

## La problématique culturelle et professionnelle

- 15 L'année 1898 est une année cruciale de l'histoire de l'Espagne : aujourd'hui, on continue de commémorer, en politique comme en littérature, la « génération de 98 »<sup>7</sup> (*noventayochistas 98*) qui a eu aussi une influence sur la réforme des écoles normales.
- 16 Le plan de 1898, prévoyant de laisser une seule école normale supérieure parmi celles existantes dans chaque district universitaire (entité territoriale homologue à l'académie en France), représente, au fond, une nouvelle tentative de nivellement par la base d'une formation des maîtres déjà très limitée. Pour la première fois, on posait explicitement le problème du caractère des écoles normales : culturel et technique ou simplement technique ?
- 17 La préférence pour une modalité mixte, c'est-à-dire culturelle et technique, face à un projet exclusivement technique, avait l'inconvénient, sans aucune préparation préalable à caractère secondaire, de conduire à l'élaboration d'un projet surchargé de matières, avec un niveau supérieur de douze matières en première année et neuf en seconde année. Pour la première fois, on inclut le français, comme seconde langue, la gymnastique, la musique et le chant qui révélaient l'intention d'actualiser le curriculum à travers l'ouverture vers de nouvelles matières.
- 18 L'inconvénient majeur était que la formation des maîtres d'écoles se trouvait réduite à un cours académique. Le véritable écueil de ce projet qui finalement élevait à trois années le niveau inférieur et à deux ans de plus le niveau supérieur, fut dû aux difficultés économiques rencontrées par les futurs instituteurs, pour poursuivre des études pendant cinq ans. On rendit aux écoles normales supérieures la formation qui devait être dispensée dans les écoles normales de province. Heureusement, le fameux phénomène des *Institución Libre de Enseñanza* (l'Institution libre d'enseignement, ILE), né face aux

exigences et aux décrets des gouvernements réactionnaires de la Restauration de 1875, vint faire barrage à cette régression dans la formation des instituteurs.

## **Le programme de formation des instituteurs de 1914 et l'influence du *pedagogismo***

- 19 Dans les dernières décennies du XIX<sup>e</sup> siècle, en Espagne, intervinrent les initiatives promues par l'ILE ainsi que le mouvement de l'*Escuela Nueva*. De ce fait, l'organisation des écoles normales d'enseignement primaire en 1914, fut influencée très directement par le « pédagogisme ». Ce nouveau programme d'organisation des écoles normales d'enseignement primaire va en définir les objectifs et élaborer un projet devant répondre au double critère culturel et professionnel. Même s'il est vrai que l'on a développé l'aspect culturel de ces projets, va apparaître, pour la première fois, une formation de quatre ans avec un ordre cyclique dans la présentation des matières. Ces principes ou objectifs étaient totalement influencés par les idées pédagogiques modernes : initiative des élèves, esprit d'observation et esprit scientifique. Les objectifs de ce décret de 1914 contrastent, cependant, avec le programme des matières dont les appellations correspondent uniquement au contenu académique, bien qu'elles insistent sur la nécessité de les dominer dans la méthodologie des différentes disciplines, dans la pratique de l'école. L'importance spécifique des matières pédagogiques était faible ; il n'y avait pas de références à la psychologie ni à l'anthropologie, même si la géographie et l'histoire étaient très développées. Nous devons qualifier ce programme une fois encore de projet à orientation culturelle en dépit de l'obligation de présenter un mémoire en rapport avec les stages effectués. L'établissement de bourses de voyage et l'adjonction d'un professeur médecin pour les questions d'hygiène et les stages sanitaires font de ce projet une innovation.

## **Le programme ambitieux et novateur de la Seconde République espagnole**

- 20 Programme professionnel, c'est sous ce nom qu'est connu le projet du ministre Marcelino Domingo datant de 1931, au début de la Seconde République espagnole. Dans l'ambiance de rénovation culturelle des brillantes années de la République espagnole, s'est produite l'intervention du ministère de l'Instruction publique et des Beaux-arts grâce à des personnalités convaincues que le problème de l'amélioration de la situation sociale et politique de l'Espagne passait par l'amélioration de la qualité de l'instruction primaire, secondaire et universitaire, et par la formation préalable des maîtres. Le 29 septembre 1931, on mettait à exécution une réforme complète des écoles normales et des études d'instituteur. Une des idées du projet était de transformer l'étape préalable à l'entrée à l'école normale en une période de solide formation culturelle qui devrait correspondre à un baccalauréat considéré comme « le dernier niveau d'une culture générale ». Ce programme fixait très clairement les objectifs, et recherchait des moyens institutionnels pour éviter que tous les domaines de la formation ne retombent sur les écoles normales. On considérait en effet que c'était une tâche qu'elles ne pouvaient mener à bien seules, car elles devaient se consacrer à la formation méthodologique. Ainsi donc, le niveau de préparation professionnel des maîtres était uniquement de la compétence des écoles normales, dans un projet articulé en trois années où on laissait la place à des matières à

fondement pédagogique-philosophique et social, ainsi qu'à la méthodologie des matières scientifiques, et à des aspects sportifs, artistiques, plastiques, etc. Lors de la dernière année, sans couper totalement la formation des écoles normales, on considérait que la pratique scolaire pendant une année dans une classe devait permettre de développer les méthodologies spécifiques et l'organisation scolaire. Ce projet représente une réaction à l'idée qui s'était maintenue tout au long des projets antérieurs. Le caractère ambivalent qu'avaient les écoles normales équivalentes au baccalauréat, disparaît pour se transformer en une préparation spécifique à caractère professionnel pour l'enseignement au niveau primaire. Naturellement, ce programme a duré trop peu de temps pour que l'on puisse mesurer ce qu'il aurait représenté s'il avait été géré avec stabilité, anticipant probablement de plusieurs décennies l'éradication totale de l'analphabétisme. Mais avant cela, nous avons la longue parenthèse de la dictature du général Franco.

### Le corps enseignant dans les écoles normales après la guerre civile

- 21 Les conséquences de la guerre civile furent naturellement négatives dans l'évolution des écoles normales. Les carences des instituteurs, conséquence des purges idéologiques et la baisse « significative » des effectifs d'enseignants, firent que la formation des maîtres, durant les premières années après la guerre civile, se transforma en une simple formalité « patriotique ». Dès le début, le régime de Franco s'intéressa à la formation qui était dispensée dans les écoles normales, dans un but bien défini : la recherche de personnes très jeunes et donc malléables, l'introduction d'une série de disciplines qui favoriseraient l'acceptation idéologique du régime et, évidemment, une période de formation très brève. La qualité des programmes d'étude sera affectée par ces conditions qui réduiront le domaine culturel de la formation des instituteurs. Ils devaient avoir douze ans et avoir poursuivi des études primaires dans le projet de 1942. La précipitation dans laquelle a été fait le texte de 1942 s'est répétée pour celui de 1945 : une série de normes erronées pendant ces années recherchaient l'ajustement à l'idéologie et aux conditions de recrutement résultant de la guerre civile. Évidemment, la convergence idéologique et l'exigence, uniquement, d'une culture générale furent la caractéristique de ces projets élaborés dans l'urgence.
- 22 Au contraire, le nouveau programme qui entra en vigueur le 7 juillet 1950 se présenta comme un document légal plus important appelé à durer plus longtemps. Le préambule de ce projet tendait à caractériser la fonction d'instituteur et le caractère formatif et éducatif des écoles d'instituteur. On y faisait de courantes références « à la tâche noble et élevée du maître et à sa vision transcendante du monde ». La formation se faisait donc dans la limite des domaines religieux et moral, politique et social, et de la culture générale, professionnelle, cléricale et pratique. Ce bagage se heurtait à la difficulté de sa réalisation étant donnée la préparation préalable, à 14 ans, des aspirants à l'école. La formation véritable à « l'esprit national », matière obligatoire dans les écoles normales contraignait des élèves à être encadrés par la section d'enseignement du Front de la jeunesse – mouvement politique du régime de Franco – avec l'assistance à un camp avant de terminer les études. Dans le programme de 1950, qui marqua la formation d'une grande partie des maîtres qui ont exercé de 1950 à 1970, le nombre important de matières empêchait tout type de formation approfondie. Il donnait à l'apprentissage un aspect superficiel axé sur la mémoire où les aspects méthodologiques, il est vrai toujours mentionnés, n'avaient aucune consistance réelle. On verra vite la nécessité de le réformer

à nouveau pour les mettre en accord avec l'Espagne réelle et le développement d'un capitalisme tardif, dans les réformes qui vont apparaître en 1970 avec la loi générale de l'Éducation et, ensuite, être le support des réformes politiques après la mort du général Franco (1975). En 1965, une nouvelle loi sur l'enseignement primaire nécessita l'élaboration d'un nouveau programme qui, par application de l'ordre ministériel du 1<sup>er</sup> juin 1967, réformait à nouveau les études des écoles de maîtres.

## À la recherche d'une adéquation entre formation et développement

- 23 Les impératifs d'une société, bien que dépourvue de tous droits démocratiques mais qui avait évolué dans son développement économique, exigeait pour une population de plus en plus ouverte la nécessité d'une formation primaire et secondaire de plus en plus élevée. Sans vouloir réformer en profondeur, les autorités se virent obligées en 1962, d'élaborer un nouveau projet dans lequel les contenus scientifiques et culturels devaient être acquis préalablement à la formation en écoles normales d'instituteurs. Cette préparation préalable requérait la formation culturelle complète lors d'un baccalauréat et un âge minimum d'entrée dans les écoles normales de 16-17 ans. La formation didactique va avoir un caractère plus professionnel.
- 24 De nouvelles matières des sciences de l'éducation et, surtout, les didactiques spéciales, vont être intégrées au cursus avec d'autres matières culturelles et des techniques de l'apprentissage. À tout ceci vint s'ajouter des travaux manuels, du dessin, de la musique, de la formation physique, etc. La formation des maîtres dans la pratique consistait en une période de stage dans une école nationale, pendant une année scolaire, avec une première phase de quatre mois, sous tutelle, puis une seconde phase dans un poste avec les pleines responsabilités d'un instituteur.
- 25 Bien que les événements des dernières années réduisent ce projet de 1967 à un lointain souvenir, comme celui de 1931, le caractère professionnel des études et une année complète de stage, n'atténuèrent pas le côté moins positif de la réduction du temps de formation à deux ans. Ceci provoquait un nombre important de matières par an et, avec les stages obligatoires, trente et quelques heures de cours par semaine. D'autre part, la structure monolithique du programme ne permettait pas de développer les intérêts personnels à travers des matières optionnelles.
- 26 Nous pouvons dire qu'il s'agissait de trouver une solution d'urgence face à une situation de fait : l'évolution socio-économique de l'Espagne des années soixante, avec son développement économique galopant, qui poussait la population espagnole vers la formation de premier niveau et d'une adéquation entre le développement économique et le niveau culturel. Trois ans plus tard, la promulgation d'une loi générale de l'Éducation, celle de 1970, vint réguler toute l'éducation du pays comme l'avait fait en 1857 la loi Moyano.

## Deux décennies de réformes éducatives : 1970-1990

- 27 Les nouvelles orientations de l'éducation dans le monde et, en Espagne, l'élaboration d'un Livre blanc ainsi que la préparation de la loi générale de l'Éducation et de Financement de la réforme éducative, finirent par imposer en Espagne l'idée que l'on n'avait jamais eue et qui, d'une certaine façon, manquait encore, celle de la formation pédagogique ou de la

formation spécifique pour l'enseignement un point essentiel devant figurer dans tout projet de formation des professeurs, quelle que soit la spécialité académique à laquelle on se réfère. Pour le pédagogue, il est évident qu'être un bon professeur en mathématiques, par exemple, suppose une connaissance des sciences fondamentales de l'éducation, de la psychologie de l'enfant et de l'adolescent, des didactiques spéciales, des techniques d'étude, etc., et la possession d'une série de qualités personnelles exigées par la profession.

- 28 Cette idée de la qualification pour l'enseignement fut prise en considération afin de doter chaque université d'un organisme chargé de la préparation et du perfectionnement des enseignants à tous les niveaux. Ainsi, c'est par le décret du 24 juillet 1969 que furent fondés les *Institutos de Ciencias de la Educación de las universidades*<sup>8</sup> et le *Centro Nacional de Investigación para el Desarrollo de la Educación*<sup>9</sup>.

## Un souci de coordination

- 29 La création du CENIDE avait pour objectif d'assurer une coordination, au plus haut niveau, qui se serait traduit par une recherche concertée des instituts des sciences de l'éducation à tous les niveaux du système éducatif et qui aurait garanti la diffusion et l'extension des résultats, tout en servant aussi de stimulation constante pour la rénovation pédagogique<sup>10</sup>.
- 30 Les activités des instituts des sciences de l'éducation, créés eux aussi, avec une fonction de recherche éducative, furent coordonnés à travers ce Centre national de recherche pour le développement de l'éducation qui doit s'occuper également du perfectionnement du professorat exerçant dans ces instituts. Par conséquent, le CENIDE agit comme un organisme de coordination supérieur des différents instituts des sciences de l'éducation créés en même temps dans chaque district universitaire existant et directement lié à l'université correspondante.
- 31 Les fonctions attribuées au CENIDE furent les suivantes :
- coordonner les projets de recherche des instituts des sciences de l'éducation, en formulant un projet national pour le développement de la recherche afin d'éviter la multiplication des efforts et d'assurer un ordre concret des priorités ;
  - organiser et mener à bien certaines recherches qui, de part leur nature, ne rentrent pas dans le cadre de chaque ICE ;
  - assurer la préparation et le perfectionnement du professorat des ICE ;
  - assurer, en général, la coordination scientifique des ICE et les échanges de leurs expériences, ainsi que la diffusion des résultats de ses recherches.
- 32 Mais il apparut que le CENIDE – en tant que centre de recherche éducative et coordinateur des ICE – ne disposait pas des moyens économiques suffisants ni d'une organisation pourvue de l'indépendance nécessaire pour mener à bien ses tâches. Par conséquent, on ressentit la nécessité de créer un organisme beaucoup plus directement lié aux instituts des sciences de l'éducation disposant des moyens techniques, matériels et du personnel nécessaire pour accomplir les fonctions qui lui étaient attribuées. Ces fonctions se diviseraient en unités : prospective et qualification, perfectionnement du professorat. Il y eut ainsi une métamorphose de l'organe générateur et coordinateur du CENIDE vers un genre d'institut coordinateur, l'Institut national des sciences de l'éducation (INCE) qui eut à sa charge comme sous-directions très concrètes, aussi bien le service de prospective et qualification que celui du perfectionnement du professorat, avec

en plus la mission d'être l'organe régulateur et coordinateur des échanges entre les différents ICE des districts universitaires.

## La création des instituts des sciences de l'éducation

- 33 L'apparition des ICE en Espagne a précédé d'un an la promulgation de la loi générale de l'Éducation, ce qui leur donne un caractère d'« instituts pilotes », chargés de nourrir et de guider la réforme éducative naissante qui va se mettre en place sous l'égide de la loi générale de l'Éducation du 4 août 1970. Cette création antérieure à la réforme éducative elle-même va lui servir de guide et de tutelle et, si elle a posé quelques problèmes juridiques, ceux-ci se sont résolus dans une pratique quotidienne et pragmatique. Au niveau national et étatique, les ICE font leur apparition avec la réforme éducative qui débute par l'élaboration d'un Livre blanc et prendra une forme juridique dans la loi.
- 34 Étant donné le processus accéléré de changements auxquels le monde de l'éducation est soumis et, particulièrement l'université en tant qu'institution rectrice et fondamentale, un des objectifs de base de la réforme est, sans aucun doute, l'étude de tous les problèmes qui concernent l'éducation en tant qu'entreprise collective, tant du point de vue social que du point de vue des méthodes et des moyens modernes que cette tâche requiert. Il est vrai que les universités, tout au long de leur travail de formation spécifique, ont porté un grand intérêt à la préparation des futurs professeurs, intérêt qui tient à la nature même de leur enseignement ; cependant, l'insertion de leurs diplômés dans le monde de l'enseignement à différents niveaux ne figure pas parmi leurs objectifs principaux.
- 35 Ces organismes, les ICE, doivent constituer dans chaque université aussi bien l'instrument conseiller d'un centre d'études, qu'une institution chargée du perfectionnement et de la préparation du personnel enseignant. Sur ces principes se fonde le décret de création des ICE du 24 juillet 1969. Il précise les fonctions suivantes :
- la formation pédagogique des universitaires, tant initiale que continue ;
  - la recherche active dans les domaines des sciences de l'éducation ;
  - le service de conseiller technique pour les problèmes éducatifs, d'ordre strictement pédagogique aussi bien social, économique ou général dans le domaine des sciences de l'éducation.
- 36 Il est évident que la mise en service légale de ces instituts a obligé à modifier l'organisation de la formation du professorat jusqu'alors existante. L'ancienne école de formation du professorat sera intégrée dans les ICE. Cette école de formation du professorat, chargée du certificat d'aptitude pédagogique (CAP) n'existait que sur le papier ; elle essayait de donner un vernis pédagogique totalement formel et bureaucratique avec l'octroi d'une *Venia Docendi* à des licenciés qui allaient se consacrer à l'enseignement au niveau secondaire. Les écoles normales d'instituteurs, à partir de ce moment, s'appelleront écoles de formation du professorat d'EGB (enseignement général de base) et les activités des ICE seront définies en relation avec la formation pédagogique des universitaires.
- 37 La formation pédagogique des professeurs du secondaire<sup>11</sup> sera divisée en deux cycles ; dans le premier cycle, elle aura un caractère théorique consistant en une étude des bases

et des principes de l'éducation nécessaires pour l'enseignement dans les domaines suivants :

- principes, objectifs et problèmes de l'éducation sous ses aspects psychologiques, sociologiques et historiques ;
  - technologie et systèmes d'innovation éducative ;
  - didactiques spécifiques.
- 38 Dans la loi, on veille à être attentif à préserver l'équilibre entre la formation pédagogique générale et les didactiques des disciplines correspondantes, par conséquent ce premier cycle durera au minimum 150 heures (les modalités de réalisation seront laissées à la discrétion de chaque ICE). Le second cycle, à caractère pratique, consistera dans l'exercice de la fonction d'enseignant par les candidats dans un établissement scolaire que chaque ICE déterminera pour chaque candidat et sous la responsabilité d'un professeur tuteur. Chaque étudiant doit réaliser des séjours pratiques avec deux ou trois tuteurs différents selon les matières d'enseignement concernées. La durée minimale de ce second cycle sera également de 150 heures ; chaque ICE désignera les professeurs tuteurs et déterminera les systèmes de connexion, contrôle et coordination avec les établissements scolaires. La réussite dans ces deux cycles pour chaque candidat permettra l'obtention du certificat d'aptitude pédagogique qui lui sera délivré par le recteur de chaque université.
- 39 Les autres activités d'enseignement des ICE sont les suivantes :
- cours d'obtention du CAP qui habilitent à exercer l'enseignement aux différents niveaux éducatifs ;
  - cours de perfectionnement des enseignants déjà en exercice ; activités complémentaires, comme la diffusion et l'information de la réforme éducative, l'innovation méthodologique, etc. ;
  - cours spéciaux et de perfectionnement pour les inspecteurs (participation obligatoire avec une périodicité d'au moins tous les trois ans) ;
  - évaluation du rendement éducatif des établissements scolaires et des professeurs.
- 40 Avec la réforme de l'Université (loi de réforme universitaire [LRU] de 1983)<sup>12</sup>, les ICE vont devenir des instituts universitaires et, bien qu'ils continuent de remplir les mêmes fonctions notamment pour la formation du professorat du secondaire, ils vont s'orienter davantage vers la recherche et deviendront les centres d'évaluation de l'Université en ce qui concerne son propre professorat. Leur fonction principale va devenir très bureaucratisée, avec l'octroi d'un CAP aux licenciés qui en ont besoin pour se présenter aux concours d'enseignement du second degré à l'inverse des futurs instituteurs. Ceci constitue, pour la réforme de 1970, un problème auquel la LOGSE (loi d'aménagement général du système éducatif) s'efforcera de trouver une solution. Pour cela, les responsables du ministère de l'Éducation essayeront différentes stratégies, dont un projet à grande échelle ayant pour objectif de former l'ensemble du professorat tant du primaire que du secondaire par la faculté de l'éducation. Cependant, ce projet ambitieux aurait nécessité des moyens matériels et surtout humains, très importants, ce qui le rend utopique. Sans compter l'opposition des licenciés qui, verraient s'allonger, avec le surcroît d'une formation pédagogique, la durée de leurs études.
- 41 Cependant, à partir de la LODE (loi organique du droit à l'éducation) de 1985, vont apparaître les CEP (centres de professeurs) qui vont fonctionner par région en connexion et collaboration avec les ICE de l'université. De plus, de nombreux ICE des universités seront intégrés aux écoles normales dans les nouvelles facultés de l'éducation. Cette

intégration va avoir lieu à partir des années quatre-vingt-dix, comme conséquence de l'application de la dernière partie de la réforme qui, selon la LRU de 1983, doit culminer avec l'élaboration par l'université de ses programmes d'études. Quoiqu'il en soit, les ICE en tant qu'instituts des sciences de l'éducation et les écoles universitaires du professorat d'EGB (ex écoles normales), ainsi que les facultés de pédagogie ou sciences de l'éducation, vont se transformer, en quelque sorte, en lycées pédagogiques sous le nom générique de facultés de l'éducation, ou dans d'autres cas, facultés de formation du professorat.

## Vers une formation universitaire des institutions

- 42 La promulgation de la loi générale de l'Éducation dont nous avons parlé et les réformes de tout type qui vont se greffer dans le système éducatif espagnol en restructurant les niveaux et les secteurs de formation, va entraîner en 1971 la modification des écoles normales d'instituteurs. Cette réforme, en vigueur jusqu'à l'entrée de la future loi d'aménagement général du système éducatif de 1990 (LOGSE), va représenter un changement qualitatif d'une certaine importance, plaçant les études universitaires de premier cycle au même niveau que la formation d'ingénieur technique ou d'infirmière. Par conséquent, les écoles normales vont connaître un renforcement des contenus en sciences de l'éducation. Parallèlement, étant donné le climat de développement culturel et de consommation de l'éducation du pays pendant ces décennies – conséquence du développement économique – elles vont représenter un débouché professionnel intéressant. De plus, l'extension de la scolarité obligatoire décrétée par la loi générale de l'Éducation jusqu'à 14 ans, se traduira par une augmentation du nombre d'emplois d'enseignants, pour répondre à l'extension massive de l'éducation à partir des années soixante-dix.
- 43 Ainsi, le nouveau projet de 1971, en transformant les études d'instituteur au niveau universitaire, a pour conséquence que le niveau des écoles normales, maintenant appelées écoles universitaires de formation du professorat d'EGB, exige le niveau minimal de la classe d'orientation universitaire, après le *bachillerato*, qui permet l'accès à n'importe quel niveau des cycles universitaires. Si cette élévation du niveau de la formation est positive, en améliorant le niveau culturel des enseignants du primaire, elle a l'inconvénient d'être une option universitaire comme n'importe quelle autre et d'être soumise, par le jeu des qualifications et des pressions socio-économiques, à un simple choix sans vocation.
- 44 D'autre part, ces études, qui doivent dispenser une formation pour un enseignement obligatoire allant jusqu'à 14 ans, font diminuer la formation professionnelle des instituteurs pour ce qui est de la pédagogie et de la psychologie en faveur d'un développement des contenus scientifiques du niveau d'enseignement auquel ils doivent se consacrer. La conséquence de tout cela, c'est l'augmentation du nombre de matières et de leur niveau d'approfondissement, avec l'horaire hebdomadaire correspondant, au détriment des domaines philosophique, pédagogique, méthodologique et des sciences de l'éducation.

## La formation actuelle des enseignants

- 45 La réforme de 1990 a entraîné l'élaboration de nouveaux projets de formation de l'enseignement général de base, pour les enseignants. Le titre d'instituteur, dans ses différentes spécialités, est considéré comme un diplôme universitaire<sup>13</sup> à caractère officiel et valable sur le tout le territoire national. Pour la délivrance du diplôme d'instituteur, les universités s'en tiennent, selon un programme d'études suivi, aux appellations officielles suivantes :
- diplôme d'instituteur spécialité maternelle ;
  - diplôme d'instituteur spécialité école primaire ;
  - diplôme d'instituteur spécialité langue étrangère ;
  - diplôme d'instituteur spécialité éducation physique ;
  - diplôme d'instituteur spécialité éducation musicale ;
  - diplôme d'instituteur spécialité éducation spéciale ;
  - diplôme d'instituteur spécialité audition et langage.
- 46 Immédiatement après, en annexe, figurent les directives générales propres aux différents programmes d'études qui conduisent à l'obtention du diplôme officiel, selon les spécialités indiquées ; il faut signaler que dans le cursus de formation de chacune de ces spécialités, il y a une présentation des matières du tronc commun avec leurs crédits théoriques et pratiques, et une série de matières propres à chaque spécialité. Bien entendu, les matières du tronc commun se réfèrent à des secteurs généraux du domaine éducatif dans ses différents aspects, philosophique, sociologique, organisationnel, didactique, et les options par spécialité traitent, en revanche, des contenus spécifiques de ces diplômes. Ainsi, outre les contenus spécifiquement pédagogiques, psychologiques, sociologiques, très minimes qui sont censés composer une formation commune aux différentes spécialités, celles-ci s'orientent vers une formation des contenus culturels, avec des exigences de scientifiques, pour former les futurs enseignants, dans les niveaux de l'enseignement primaire et de la première étape de ce qui sera l'enseignement secondaire obligatoire (ESO). Cette première étape comporte un cycle initial obligatoire de 12 à 14 ans et, d'une certaine manière, les instituteurs qui pourront acquérir par la suite un diplôme de licencié, seront habilités, selon la spécialité, à enseigner au second niveau d'enseignement obligatoire de 14 à 16 ans.
- 47 Le projet constitue donc une tentative pour trouver des solutions spécifiques et de qualité aux plus grandes exigences de formation et à l'augmentation des connaissances – ainsi qu'à l'extension de la scolarité à un niveau de plus en plus avancé –, mais cette exigence de niveau scientifique semble, de par la grande diversité des projets d'études et la concentration des matières en un laps de temps court, nuire à la ligne de conduite adoptée tant dans le projet professionnel de 1931 que dans celui de 1965 – antérieur à la loi générale de l'Éducation – projet qui ébauchait une formation professionnelle spécifique dans les écoles normales ou des institutions homonymes de formation des formateurs.

## Nouvelles institutions, même déformation professionnelle

- 48 Bien que ce projet, transformant les écoles normales en centres universitaires de premier cycle, représente une grande avancée en terme d'ambition de formation, il faut signaler que le modèle formatif ainsi défini est « technocratique » et, évidemment, peu pédagogique : il manque une vision globale de l'histoire comparative, sociologique du macro-phénomène de l'éducation à travers le temps. De même, la concentration en une matière telle que pédagogie I ou psychologie I, pédagogie II ou psychologie II, etc., offre une vision très générale de la culture psychologico-pédagogique nécessaire aux futurs éducateurs. Mais ce qui est plus grave, c'est qu'il manque indubitablement dans ce processus de formation, une vision beaucoup plus pluridisciplinaire et interdisciplinaire que ce que les sciences de l'éducation n'offrent aujourd'hui. Cela continue d'être, en définitive, un projet qui se débat entre la modalité technique et la modalité professionnelle.
- 49 Il est intéressant de revenir au Livre blanc élaboré en 1969 à des fins « propagandistes » pour préparer la réforme de 1970 et lire, sous les auspices du ministre en exercice, Vilar Palasi, – qui se référait à la formation et à la sélection des instituteurs – ce qui suit :
- L'Espagne a connu trois types de systèmes de formation des instituteurs qui se sont succédé dans le temps :
- celui qui confie cette tâche à des établissements qui offrent la formation culturelle et le certificat d'aptitude pédagogique, appelés en général écoles normales et – ajoute-t-il – en conformité avec le modèle français ;
  - celui où la formation culturelle requise correspond au niveau de l'enseignement secondaire et où la formation professionnelle est assurée par les écoles normales ;
  - le troisième type consiste à former les élèves, après le premier cycle de l'enseignement secondaire, en écoles normales pour compléter leur culture générale et recevoir la formation professionnelle.
- 50 Il ajoutait, alors, que dans quelques pays – nous sommes en 1969 – on dispensait la formation professionnelle aux instituteurs dans les universités, même si cette tendance, nuancé-ait-il, bien que croissante, fût pour le moment peu habituelle.
- 51 Donc, l'Espagne a connu en quelque sorte la symbiose de ces trois systèmes, de ces trois types d'institutions. Par exemple, le projet d'études de 1914, transformait les écoles normales en centres de formation culturelle et professionnelle ; celui de 1931, était exclusivement à formation professionnelle ; celui de 1950, adoptait un critère éclectique clair, mais peu réussi, « étant donné que les candidats à l'exercice de l'enseignement primaire suivaient d'abord les cours du *bachillerato* élémentaire dans les établissements d'enseignement secondaire de type culturel et, après, entraient dans les écoles normales pour développer leur culture et pour acquérir la formation pédagogique et didactique ».
- 52 Le système établi avec l'éphémère loi d'enseignement primaire du 21 décembre 1965, va transformer les écoles normales, en centres de formation professionnelle, selon le modèle de 1931. Dans ce « projet professionnel », en vigueur peu de temps, les élèves entrants devaient avoir le *bachillerato* supérieur, ce qui correspondrait aujourd'hui à un enseignement secondaire complet dans les lycées et, après, ils faisaient deux ans de formation nettement professionnelle. À l'issue de ces deux ans, les élèves subissaient une épreuve de maturité, et ceux qui la réussissaient prenaient en charge une école nationale au cours d'un stage.

- 53 Curieusement, le Livre blanc de 1969 critique cependant le programme de 1965, en vigueur à ce moment-là, et lui reproche de ne pas tenir compte de la formation pédagogique qui est la formation spécifiquement professionnelle de l'instituteur. Il demande que l'instituteur soit appelé « professeur de l'enseignement de base », insistant donc sur sa fonction d'éducateur, ce qui implique qu'il connaisse suffisamment les sciences de l'éducation, base et fondement de la didactique. Le programme de 1965 établit une prédominance absolue des didactiques des matières, dit-il, mais laisse de côté les notions essentielles de pédagogie, laquelle est peu prise en considération ou de façon trop générale. D'autre part, l'importance accordée aux didactiques spéciales auxquelles il accorde quinze heures hebdomadaires sur un total de vingt-et-une, déséquilibre énormément la formation relative aux aspects plus généraux de la pédagogie, de la psychologie, etc. Le projet de 1965 est ainsi tombé dans un travers professionnel – dirions-nous –, dans la « théorie d'un certain didactisme technique », en méconnaissant le véritable fondement et les bases sociologiques, biologiques et psychologiques et même philosophiques, sur lesquelles se construit le processus d'enseignement.
- 54 Dans les formations actuelles, à travers les multi projets spéciaux correspondant aux différentes spécificités de l'instituteur, la situation curriculaire de la pédagogie est bien plus précaire. L'élément le plus significatif de cette disparition des matières formatrices bases de l'éducation, consiste dans leur association et leur refonte avec le secteur de la sociologie, dans un conglomérat intitulé *Théorie et institutions contemporaines de l'éducation*. C'est le seul « vernis » auquel sont réduites la pédagogie, l'histoire de l'éducation, la politique éducative, l'éducation comparée et autres matières adjacentes. Évidemment, on admet que les didactiques, du moins du point de vue de leur formulation théorique, soient présentes dans des champs spécifiques curriculaires constituants différents diplômes d'instituteur. Il y a dans ces projets du décret de 1991 une tendance très technocratique caractérisée par une forte division dans le travail, relativement impropre aux objectifs qu'une éducation primaire moderne devrait se donner. Évidemment, nous pensons que derrière l'apparence de l'innovation, on transforme une technologie sans âme en un processus de simulation. En d'autres termes, la formation des enseignants apparaît comme un paradoxe flagrant, parce que, sans changer les conditions structurelles de l'exercice de sa fonction, ni changer les fondements de ses connaissances pratiques et en maintenant et, même, en développant la dimension scientifique et disciplinaire des contenus dans la formation initiale, l'enseignant, – auquel on demande d'être un esprit novateur avec une démarche de recherche et un comportement d'intellectuel engagé<sup>14</sup> – pourra difficilement être perçu autrement que comme un simple « cadre » d'une rationalité technocratique. La formation pédagogique laisse beaucoup à désirer car elle prend à peine en compte des thèmes théoriques ou de fond, et elle ne se consacre qu'à l'utilisation de modèles ou de techniques pédagogiques sans réussir à utiliser les véritables instruments d'analyse pour réfléchir ou pour réélaborer des critiques autour de ces modèles éducatifs et de ces nouvelles techniques.
- 55 Peut-être y a-t-il derrière tout ce débat les exigences d'une civilisation techniquement avancée et fragmentée, qui a besoin de l'extension des connaissances techniques le plus souvent morcelées à des niveaux de plus en plus élevés. En supposant que le processus de formation est un processus global et que cette formation doit être orientée vers la conquête de l'apprentissage par soi-même, on suppose que le formateur d'autres futurs formateurs devrait avoir des attitudes plus professionnelles que celles exigées actuellement. Mais le problème de la professionnalisation de l'enseignement est un

problème historique et n'a pas trouvé de solution jusqu'à présent. En appelant « professeur » l'enseignant, il semble que le professeur n'apparaît dans aucune sémantique comparative des différentes langues comme un véritable professionnel. Les professionnels de n'importe quel domaine ont des lignes d'action très concrètes, des missions, des tâches, et même, une déontologie professionnelle. Lui-même et les autres ne considèrent pas l'enseignant ou le formateur comme un authentique professionnel. Et cependant, on n'a jamais gaspillé dans d'autres professions autant de projets de formation<sup>15</sup>. Quand on lui pose des questions sur sa profession, l'enseignant a difficilement une idée concrète de ce qu'il est et de ce qu'il fait, étant donné qu'il se voit davantage comme un intermédiaire entre un savoir qu'il connaît et l'action de le transmettre : indubitablement, c'est la communication qui établit une médiation entre l'enseignant et l'apprenant. Cette relation et les objectifs de formation que chacun peut exiger de soi-même, font que la tâche du professionnel de la formation est toujours vécue avec un certain manque ou vide. Il saura difficilement évaluer le niveau de formation qu'il a réussi à transmettre à la personne qu'il forme et donc, la conscience de sa professionnalité, en tant qu'action à réaliser pour obtenir avec des moyens déterminés des résultats déterminés qui soient évaluables, n'est pas évidente dans ce type de relation.

- 56 Il est clair que l'enseignant ou formateur doit réaliser l'action de la transmission des connaissances avec une certaine satisfaction, c'est pourquoi il a évidemment besoin d'y être préparé. Dans ce sens, sa formation devrait être une formation technique pour l'aspect professionnel. Mais sa formation technique consiste en une accumulation de savoirs, de contenus, autrement dit, la formation traditionnelle que nous avons pu voir dans tous les plans de formation des instituteurs ou des professeurs d'Espagne manque d'un second aspect, dans la mesure où cette accumulation de savoirs ou de contenus trouve sa finalité dans l'action et la transmission. En ce sens, l'enseignant aurait besoin d'une formation adéquate spécifique que nous pourrions qualifier de professionnelle.
- 57 Donc, à la base de la formation d'un enseignant on distingue deux aspects : d'une part, la formation quant aux contenus à transmettre et, d'autre part, la formation quant aux manières, aux techniques, aux moyens de les transmettre. Et c'est là que la fin se cache derrière les moyens. On a habituellement insisté sur l'accumulation de ce contenu et on pense ainsi être capable de le transmettre. En outre, il n'existe pas d'authentique formation professionnelle des enseignants du secondaire, tout au plus exige-t-on d'eux un certificat, un CAP ou une autre formalité « bureaucratisée » dès le départ, pour accéder à un poste de fonctionnaire enseignant dans le système national d'enseignement.
- 58 Cependant, – comme le remarque G. Ferry<sup>16</sup> – il arrive fréquemment que la formation des enseignants tende à être constatée comme une formation de formateurs, c'est-à-dire qu'ils fonctionnent à un second niveau. Ce fonctionnement à un second niveau est dû, fondamentalement, à l'analogie structurelle entre le lieu physique de la formation et le lieu physique de la pratique professionnelle, c'est-à-dire qu'ils reçoivent la formation au même endroit où par la suite ils pratiqueront la formation pour les autres formateurs. Il se produit ici un isomorphisme qui transforme la relation professeur/élève en une espèce de lien proche du parent/enfant, archétype de notre vie sociale, mais où l'on trouve deux situations différentes. Donc, l'isomorphisme qui en résulte et qui est adopté par les enseignants comme modèle pédagogique, a tendance à s'imposer également aux « formés ». Nous parlons là d'une reproduction au sens véritable, non seulement des attitudes mais aussi des procédés et d'un type de comportement développé par les formateurs dans une institution formative. Sans parler des discours. Comme cela a

souvent été dit, le discours ou la « leçon magistrale » continue d'être pratiqués, peut-être avec plus d'avantages que n'y voient certains didacticiens et, finalement, ce type de discours magistral de transmission des connaissances peut être tout aussi « actif » que le « verbalisme didactiste » qui le critique. Et s'il est vrai que la « manipulation », une méthodologie adéquate et l'image valent mille mots, le mot, cependant, peut avoir mille images : tout dépend de celui qui le prononce et dans ce sens l'avantage, peut-être, du mot pour le professeur, c'est qu'il peut le transformer en véritable *maestro* dans l'étymologie ou peut-être la sémantique la plus profonde de l'espagnol : *ese que es más el otro* (celui qui est plus que l'autre), dans le sens où il a quelque chose à enseigner, à transmettre, base pour une motivation de l'apprentissage.

## La formation des enseignants au service des réformes éducatives

- 59 Le Livre blanc qui préparait la réforme de la LOGSE de 1990, dit textuellement : « la réforme de l'organisation, la rénovation du cursus, la dotation de meilleures ressources didactiques et matérielles pour les écoles, les mesures en général d'amélioration du système éducatif passent par le professorat en tant que médiateur essentiel de l'action éducative ». Déjà en 1987, on pouvait lire dans un document intitulé *Projet pour la réforme de l'enseignement*, publié par le ministère de l'Éducation : « le facteur déterminant pour qu'un système éducatif atteigne un niveau de qualité satisfaisant se situe chez le professeur : une solide formation académique et professionnelle, une grande capacité de réflexion sur la pratique éducative, une profonde conviction de la valeur du travail collectif habilite le professeur pour adapter sa tâche enseignante aux progrès de la connaissance scientifique, technique et pédagogique. Tout cela garantit en outre une action rigoureuse, systématique, réfléchie et cohérente aussi bien dans l'ensemble de l'établissement éducatif que dans sa propre classe ».
- 60 *Mutatis mutandi*, cette « littérature d'intention » indique un *desideratum* qui, dans la pratique est difficile à atteindre ; d'une part, en raison de la difficulté intrinsèque d'une formation pédagogique à tous les niveaux de la scolarisation, – avec l'augmentation consécutive de leur période de formation et l'allongement de leur carrière, représentant un accroissement du coût pour l'administration ; d'autre part, à cause du rejet que les professionnels de l'enseignement secondaire (et habituellement également de l'enseignement universitaire) éprouvent envers tout type de considération ou réflexion pédagogique et psychologique dans l'accomplissement de leurs tâches. Il est traditionnel que ces professionnels considèrent que la connaissance qu'ils ont de ce qu'ils vont enseigner, les rend aptes à le faire. S'il est exact qu'il existe dans l'enseignement primaire, une préoccupation plus sensible concernant le développement psychologique des enfants et son incidence sur l'apprentissage, il n'est pas moins vrai que les programmes de formation dans les écoles normales, « modèles normatifs » comme leur nom l'indique, se réduisaient à la formation dans quelques matières à transmettre par l'accomplissement des tâches d'enseignement au niveau correspondant.
- 61 Une fois mise en route la réforme éducative de la LOGSE qui restructure le système éducatif, peu d'innovations dans la pratique mais de nombreux mouvements et beaucoup de littérature pédagogique se sont développés. En ce qui concerne la formation des formateurs aux différents niveaux, y compris le secondaire, nous devons signaler comme

une nouveauté la création des centres de professeurs (CEP) nés dans le but d'activer, d'innover, d'échanger, de rechercher et de former en permanence les enseignants des deux niveaux (primaire et secondaire) dans des centres régionaux, dépendants des autorités également autonomes et locales. Leur tâche est de promouvoir et développer les activités pédagogiques et éducatives ainsi que d'assurer la formation continue des professeurs. Les CEP, aujourd'hui appelés centres de professeurs et de ressources, ont essayé de garder l'esprit de la réforme, sans bien souvent, aller au delà des bonnes intentions et d'un mouvement pour la promotion des enseignants des différents niveaux. Ces centres de professeurs, avec une structure plus locale ne sont pas non plus totalement nouveaux puisque la réforme de l'enseignement primaire de 1965, qui aboutit à des programmes d'études des instituteurs de 1967, consacra à la formation continue du professorat d'école primaire des centres, également à caractère régional, qui furent appelés centres de collaboration pédagogique et qui avaient pour mission fondamentale l'échange, la communication et la discussion des problèmes du milieu dans lequel un groupe déterminé d'écoles évoluait.

- 62 En ce qui concerne les ICE qui, à un moment donné, ont eu à leur charge la formation spécifique des professeurs de l'enseignement secondaire – qui, dans la pratique, a dégénéré en un bureaucratisme de délivrance d'un certificat d'aptitude pédagogique (ce qui pouvait même se faire par courrier et à distance), condition requise pour la promotion et l'accès aux concours nationaux d'attribution de postes dans le secondaire –, il faut constater que, malgré leur vocation de réforme absolue et d'impulsion à la rénovation pédagogique, ils ne réalisèrent pas les objectifs pour lesquels ils avaient été créés. Aujourd'hui, ils languissent au sein des universités en tant qu'instituts universitaires, puisque la loi de réforme universitaire de 1983 les nomme de la sorte. Selon les administrations autonomes et les gouvernements régionaux – qui ont compétence pour l'enseignement universitaire, ces instituts des sciences de l'éducation pourraient avoir la responsabilité de la formation générale des professeurs dans le cadre de leur communauté autonome. Le manque de moyens, tant matériels qu'humains, c'est-à-dire le manque de formation de qualité de ces formateurs de formateurs, fait que pour le moment, cela ne débouche sur rien de concret.
- 63 La création au sein de ces instituts des sciences de l'éducation d'autrefois d'une sorte de faculté de formation du professorat, avec une exigence de fréquentation reconnue par un diplôme et imposée à tous les licenciés qui voudraient faire partie du corps national des professeurs aux différents niveaux, est une idée souvent envisagée mais difficilement réalisable.

\*

\*\*

- 64 La synthèse de ces observations qui est aussi une proposition de jugement à travers la succession désordonnée des réformes d'éducation et de formation des enseignants, peut se formuler ainsi : dans les réformes éducatives, le souci consciemment avoué de la formation du professorat est davantage une nécessité pour mener à bien les dites réformes qu'un désir d'amélioration de la pratique de l'enseignement. En d'autres termes, l'objectif des réformes ne serait pas tant de mieux former les professeurs, mais plutôt de s'appuyer sur eux, avec les adaptations techniques nécessaires, pour mener à bien ces réformes<sup>17</sup> ; ce qui revient à dire que les réformes éducatives n'ont pas, évidemment, de

raisons d'être purement pédagogiques, techniquement parlant, mais qu'elles sont l'instrument médiateur d'une finalité nettement politique et d'adaptation au moment sociopolitique où elles sont produites.

---

## NOTES

1. Développement.
  2. *Universidad y Sociedad en la España Moderna*, Madrid, Tecnos, 1981.
  3. A. González, J. Saez, Por una implantación de la Educación Secundaria : el modelo belga, *Actas del II Congreso Nacional de Pedagogía Comparada*, Granada, Universidad de Granada, 1985.
  4. Constitucionalismo y Educación en España, *En génesis de los Sistemas Educativos Nacionales*, Madrid, UNED, 1988.
  5. Article 366.
  6. Puelles Benitez, *Educación e Ideología en la España contemporánea*, Barcelona, Labor, 1980.
  7. L'année 1898 fut pour le royaume d'Espagne celle de la perte de ses colonies de Cuba, de Porto-Rico et des Philippines, placées sous l'influence directe des États-Unis après la guerre hispano-américaine. Mais ce fut aussi celle de l'apparition d'un mouvement d'intellectuels (Unamuno, Valle-Inclan, Ortega y Gasset, Baroja, etc.) en réaction contre l'image d'un pays « funèbre, soumis aux plaisirs des spectacles de cruauté et de mort » (Azorin). *Ndlr*
  8. Instituts des sciences de l'éducation des universités.
  9. Centre national de recherche pour le développement de l'éducation (CENIDE).
  10. . Le CENIDE apparaîtra dans le cadre légal (art. 76/4) de la LGE du 4 août 1970, connue comme Loi générale de l'Éducation.
  11. Loi générale de l'Éducation dans son article 112.2.
  12. *Ibid.* note 8.
  13. Article 30 de la loi de réforme universitaire.
  14. H. A. Guiroux, *Los profesores como intelectuales : hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós/MEC, 1990.
  15. B. De la Rosa Costa, *El perfeccionamiento del profesorado*, Valencia, Universidad de Valencia, 1980.
  16. *El Trayecto de la formación : los enseñantes entre la teorica y la prácti-ca*, Barcelona, Paidon, 1991.
  17. A. Medidan Rivella, *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*, Madrid, Cincel, 1989.
- 

## RÉSUMÉS

Le lien étroit entre contexte politique, évolution de la société et formation des enseignants est parfaitement démontré ici. Une approche historique accompagnée d'une étude critique de la

législation permet de mieux comprendre les enjeux et de constater comment la formation accompagne, à l'heure actuelle, la réforme du système éducatif.

The close link between the political context, the evolution of society and teacher training is clearly shown here. A historic approach with a critical study of legislation makes it easier to understand what is at stake in training, and see how it corresponds, at the moment, to reforms in the educational system.

## AUTEURS

**AMALIA AYALA DE LA PEÑA**

Professeur, Universidad de Murcia, Espagne

**ÁNGEL GONZÁLEZ HERNÁNDEZ**

Professeur, Universidad de Murcia, Espagne